



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen

Bernhard Sieland und Laura Jordaán

Zusammenfassung

Die derzeitige Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist ein Konglomerat verschiedenster Inhalte sowie Bildungs- und Prüfungsformate. Alle nehmen für sich in Anspruch, die Kompetenzen der Lehrpersonen zu stärken. Viele scheitern aber an der Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke. Sie optimieren nicht das finale Lehrkrafthandeln. Der Autor und die Autorin dieser Einführung arbeiten zusammen mehr als 50 Jahre in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Anlässlich der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF stellen sie mit dem Blick zurück und in die Zukunft drei Fragen: Welche Merkmale professionellen Handelns von Lehrpersonen muss die Bildung für (angehende) Lehrkräfte fördern? Welche Mängel bisheriger Lehrer- und Lehrerinnenbildung schwächen deren Wirksamkeit? Welche besonderen Chancen bietet das Bildungsformat Training für die Aus- und Weiterbildung? Sie richten diese Fragen an die vier Wirkungsverantwortlichen Stakeholder für die Qualität der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, d.h. (1.) an die Anbieter und Anbieterinnen bisheriger und künftiger Bildungsformate, (2.) an die teilnehmenden Nutzerinnen und Nutzer, (3.) an die, die dafür verantwortlich sind, dass der Anwendungsort ein Lernort für die kollegiale Praxisreflexion wird und (4.) an die, die die dazu notwendigen Ressourcen bereitstellen müssen. Die nachfolgenden Beiträge zu neuen Trainings-Angeboten konkretisieren ihre Antworten auf diese Fragen im Rahmen ihrer je spezifischen Ansätze.

Schlüsselbegriffe: Lehrkrafthandeln, professionelle Handlungsregulation, Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke, Training, Transfer-Probleme,

Prof. (em.) Dr. Bernhard Sieland
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Psychologie
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
sieland@leuphana.de

Laura Jordaán, M. Sc.
Institut LernGesundheit
Magdeburger Str. 40
21339 Lüneburg

1. Professionelle Handlungsregulation als Auftrag der Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Das Handeln von Lehrpersonen spielt eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg und für die psychosoziale Gesundheit aller Beteiligten. Was ist der Auftrag professioneller Lehrer- und Lehrerinnenbildung? Welche Merkmale der beruflichen Handlungsregulation soll sie stärken? Was ist unter professioneller Handlungsregulation als Ziel von Lehrer- und Lehrerinnenbildung zu verstehen?

Lehrpersonen handeln überwiegend in Interaktionen, d.h. durch wechselseitige Beeinflussung. Sie müssen daher mit Situations- und Personenmerkmalen zielführend umgehen können: Wen oder was wollen sie wie beeinflussen? Wie viele Interaktionspartner und -partnerinnen sind im Spiel? Zugleich werden die Lehrkräfte von ihren Interaktionspartnern und -partnerinnen mehr oder weniger stark zu bestimmten Handlungsweisen gedrängt und müssen darauf re-agieren.

Dabei werden unvermeidlich bei allen Beteiligten Grundbedürfnisse strapaziert, Gefühle intensiviert und Stressreaktionen aktiviert. Das kann die Risiken von Über- oder Unterforderung sowie von unerwünschtem folgenreichen Reaktionen erhöhen. Dabei gilt, dass die Lehrperson auch dann noch professionell handeln soll, wenn die übrigen Beteiligten es nicht tun.

Unterrichtsgestaltung als Prototyp von Lehrkraft Handeln ist daher eine Ko-Produktion, an der Lehrpersonen (möglichst in der Rolle als Lernberater und Lernberaterinnen) und Schüler und Schülerinnen (möglichst in der Rolle als aktiv Lernende) gleichermaßen beteiligt sind (Helmke & Helmke, 2015).

Aus diesen Gründen ist Lehrkraft Handeln immer ein riskantes und experimentelles Handeln in Situationen, die nur begrenzt zu durchschauen, planbar und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar sind.

Was versteht man unter diesen Umständen unter professioneller Handlungsregulation? Im Interaktionsprozess müssen Lehrpersonen einerseits die wahrgenommenen Wünsche ihrer Interaktionspartner und -partnerinnen und darüber hinaus ihre eigenen spontanen und professionellen Handlungstendenzen berücksichtigen. Einerseits reagieren (angehende) Lehrpersonen auf berufliche Situationen mit ihrer Tagesform und Stimmung sowie mit privat-authentischen Erinnerungen, Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten und mit ihren subjektiven Theorien und Wertmaßstäben. Dabei spielen in vielen Bereichen schnelles Denken (Kahneman, 2012) und hartnäckige Gewohnheiten sowie die automatische Stress- und Emotionsregulation eine dominante Rolle.

Auf der anderen Seite stehen die Regeln für professionelles Handeln, denen sich die Person verpflichtet fühlt. Professionelles Handeln unterscheidet sich deutlich vom spontanem Alltagshandeln: Es ist begründet und methodisch geleitet, fall- und situationsangemessen. Es orientiert sich an professionsethischen Standards mit dem Ziel, die gesunde Leistungsfähigkeit der Beteiligten zu stärken und deren Unter- wie Überforderung zu vermeiden.

Dieser Verarbeitungsprozess zur Vorbereitung der eigenen Handlung verlangt bildlich gesprochen einen durchsetzungsfähigen „Dirigenten“ für sehr eigenwillige „Orchestermitglieder“. Die Lehrperson muss - um im Bild zu bleiben - die teils widersprechenden Kognitionen, Gefühle und Motivationstendenzen sowie Handlungsoptionen samt den Erwartungen ihrer Effekte zu einem spezifischen Klang als finales Lehrkrafthandeln verbinden.

Dabei ist oft eine defizitäre Performanz trotz eigentlich vorhandener Kompetenzen zu beobachten. Diese ist nicht durch eine verstärkte Förderung von Einzelkompetenzen, sondern nur durch die Stärkung der Handlungsregulation zu überwinden. Sie ist die entscheidende Brücke zwischen eigentlich verfügbaren Kompetenzen und der aktuellen Performanzqualität.

Das finale Lehrkrafthandeln als mehr oder weniger gut gelungener Kompromiss ist umso professioneller, je mehr es als zielexplicit und nebenwirkungsbewusstes Experimentieren durchgeführt wird.

Zielexplicit bedeutet,

- dass Lehrpersonen sich ihrer Handlungsziele bewusst sind,
- diese im kritischen Diskurs in Fachkreisen gegenüber alternativen Zielen legitimieren können,
- sie konsequent und zugleich flexibel verfolgen und,
- ihre aktuellen Zielprioritäten laufend überprüfen.

Nebenwirkungsbewusst bedeutet

- dass sie auch mit unerwünschten Folgen ihres Handelns rechnen,
- diese reflektieren, prognostizieren und evaluieren.

Experimentieren bedeutet

- dass die Lehrpersonen – durch (kollegiale) Praxisreflexion sensibilisiert – mit Handlungsfehlern rechnen, dafür Verantwortung übernehmen und diese fehlerfreundlich korrigieren, weil sie über mehr als eine Handlungslösung zur Nachsteuerung verfügen, wenn Ziele nicht erreicht werden oder Nebenwirkungen nicht tolerierbar sind. So wächst aus der Praxisreflexion die Selbstprofessionalisierung.

Gewohnheitsbildung als Chance und Risiko: Dieser aufwändige Prozess bewusster Handlungssteuerung ist mit einem Schachspiel vergleichbar, bei dem die Lehrperson ihre Handlungsoptionen und die ihrer Interaktionspartner und -partnerinnen samt den jeweiligen Konsequenzen im Vorhinein abwägt. Das kann für kritische Situationen sehr funktional sein. Es ist aber nicht über eine ganze Unterrichtsstunde geschweige denn über einen Unterrichtstag durchzuhalten. Lehrpersonen müssen ihr professionelles Handeln auch über automatische Sequenzen steuern. Der zeitliche Handlungsdruck und die Wiederholung pädagogischer Situationen begünstigen eine mehr oder weniger professionalisierende Gewohnheitsbildung. Der Wechsel in eine Art Autopilot-Modus mit automatischen kognitionsentlasteten Reaktionen, schaltet die Reflexion von alternativen Zielen bzw. Nebenwirkungen ab und stärkt zugleich die Handlungssicherheit. Damit steigt aber auch das Risiko von impulsiven Reaktionen und von unerwünschtem Lernen. Die alltäglichen Interaktionen

sind daher immer auch ein unbewusstes Training mit dem Risiko der De-Professionalisierung. Sie stärken primär die Verhaltenssicherheit und nicht unbedingt die Interaktionsqualität der Lehrpersonen.

Egal ob eher privatauthentisch oder in professioneller Absicht gehandelt wurde, immer besteht die Gefahr, dass man die gute Absicht mit der realisierten Performanz verwechselt (= Absichts-Verhaltens-Täuschung). Zudem schwanken Handlungsabsichten und die realisierte Performanz immer zwischen (Selbst-) Über- oder Unterforderung.

Soll ein Training also die finale Performanz einer Lehrperson verändern, dann muss es situationsspezifisch angelegt sein und Analyse- und Entscheidungskompetenzen einüben. Genauer: Es muss die bisherige Handlungsregulation bewusstmachen und nachvollziehen, weshalb es bisher zu dieser oder jener Entscheidung kam, um dann die kritische Weichenstellung für einen neuen Ausgang zu finden, d.h. ein alternatives Drehbuch herauszuarbeiten. Ohne Aufklärung der bisherigen Handlungsregulation kann keine bessere Alternative bewusstgemacht und trainiert werden.

Ein Stufenmodell der Professionalisierungsentwicklung: Vor diesem Hintergrund beschreibt Blom (2000) die Entwicklung professionellen Handelns in vier Phasen (vgl. Abbildung 1). Auf Stufe 1 reagiert die Person im Modus des Autopiloten gewohnheitsmäßig und verhaltenssicher von ihren Alltagstheorien gesteuert ohne Zweifel an ihren Zielen und Methoden. Sie befindet sich in ihrer Komfortzone der „Absichts-Praxis-Illusion“ (s. u.) und ignoriert mögliche Nebenwirkungen ihrer Handlungsgewohnheiten. Mit Blick auf die potenziellen Nebenwirkungen spricht Blom (2000) hier vom Stadium „unbewusster Unfähigkeit“. Auf der Stufe zwei kommen der Lehrkraft Zweifel an ihrer Handlungsqualität. Alternative Ziele oder potenzielle Nebenwirkungen des eigenen Handelns sowie interessante Verhaltensvarianten von anderen Lehrpersonen werden reflektiert. Hier wachsen Bedenken, Änderungs- und Nachahmungsbereitschaft. In dieser unangenehmen Phase der Verunsicherung versuchen Lehrkräfte entweder alternative Verhaltensmuster zu erproben oder neigen dazu, ihre innere Skepsis durch Selbstrechtfertigungen bzw. Bestätigungsversuche unter Rechtgebern (statt Ratgebern) zum Schweigen zu bringen. Die Lehrperson fällt damit wieder auf die Stufe 1, d. h. in ihre Komfortzone zurück. Um das zu verhindern, bedarf es eines Trainings, d. h. bewusster häufig wiederholter Übungen gegen frühere Gewohnheiten und Impulsreaktionen bzw. gegen den Erwartungsdruck der Umwelt, um nicht auf der 2. Stufe mit Rückfallgefahr zu verbleiben, sondern auf die 3. Stufe nach Blom (2000) zu kommen. Dieses korrektive Training gegen ihre bisherigen Gewohnheiten ist ein entscheidender Prozess in der Lehrperson für ihre lebenslange Selbst-Professionalisierung. Wenn sie von sich aus oder gestützt durch Kolleginnen und Kollegen beharrlich mit besseren Alternativen experimentiert, erlebt sie auf der Stufe drei verglichen mit den vorigen Stufen Fortschritte, verbesserte Handlungsziele und Methoden sowie reduzierte Nebenwirkungen. Blom spricht dann von „bewusster Fähigkeit“ (= Selbstwirksamkeitserfahrungen). Diese kann in Stufe 4 zur neuen verbesserten kognitionsentlastenden Gewohnheit werden.

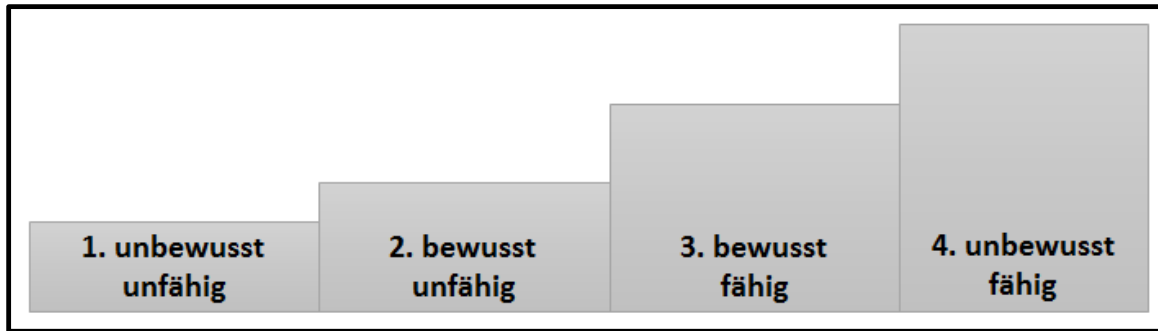


Abbildung 1.

Stufen der Kompetenzentwicklung nach Blom (2000)

Entscheidend nach diesem Professionalisierungskonzept ist also, ob eine Lehrperson nach Ihrem Handeln, dessen Effizienz und unerwünschte Nebenwirkungen sowie mögliche alternative Ziele in den Blick nimmt, sei es durch Selbstreflexion oder durch Feedback von Schülerinnen und Schülern bzw. in professionellen Lerngemeinschaften. Professionalisierung ist ein langfristiger Prozess korrektiven Lernens gegen De-Professionalisierungsrisiken durch Praxisdruck und Gewohnheitsbildung. Das verlangt idealerweise nicht nur selbstreflexive Erlebnisverarbeitung, sondern den Einsatz von Entwicklungsportfolios zur systematischen und selbstgesteuerten Stärkung professionellen Handelns.

Professionalisierung muss daher immer Brücken schlagen zwischen Erwerbs- und Anwendungslernen sowie zwischen verfügbaren Kompetenzen und der aktuellen Handlungspraxis. Dabei geht es oft eher um eine verbesserte Handlungsregulation durch Selbstevaluation, Feedback, Training und Coaching und weniger um die Stärkung einzelner Basiskompetenzen. Dazu braucht es im Anwendungsfeld beruflich abgesicherte Zeitgefäße und Strukturen, wie z. B. kollegiale Beratung in professionellen Lerngemeinschaften (Jordaan, Eckert & Tarnowski, 2016; Sieland & Heyse, 2010). Andernfalls bleibt die lebenslange Selbstprofessionalisierung ein illusionärer Anspruch.

Professionalität ist also ein Ideal, dem man sich nur schrittweise über längere Zeiträume und nur in ausgewählten Handlungsbereichen nähern kann. Um dies zu ermöglichen, sollte gerade die Lehrer- und Lehrerinnen(aus)bildung den Mut zur Unvollkommenheit und eine Fehlerfreundlichkeit vermitteln, die die Bereitschaft zum weiteren Training gerade dann fördert, wenn es zu Fehlern gekommen ist. Die Selbstverantwortung sollte also auf die Trainingsbereitschaft und -Praxis fokussiert werden und nicht auf das stetige Vermeiden von Fehlern. Professionalisierungsziel ist eine reflektierte Handlungsfähigkeit, unterstützt durch praxisbezogene Theoriebildung, kooperative Professionalisierung und Reflexivität.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Professionelles Handeln von Lehrkräften und ihren Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern erkennt man nicht nur am Handlungsergebnis, d. h. dem zwischenmenschlichen Austausch und seinen Folgen. Man erkennt dies vor allem an der Prozessqualität während der inneren Erlebnisverarbeitung und Handlungsre-

gulation im Anwendungsfeld, wenn das Handeln reflexiv als zielexplicit und nebenwirkungsbewusstes Experimentieren mit Feedbackschleifen der Interaktionspartner und -partnerinnen durchgeführt und evaluiert wurde.

Daher sollte die Bildung der Lehrkräfte diese befähigen, auf folgende Anwendungsfragen angemessen zu antworten:

- Welche Bedeutung hat diese Situation und was muss ich in dieser Situation/Interaktion können? Was darf ich möglichst nicht tun, egal wie der Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin agiert?
- Wie prüfe ich die Qualität meines Handelns und meinen Professionalisierungsbedarf für solche Situationen?
- Mit welchen Methoden, Strukturen und Prozessen kann ich mein Handeln verbessern?
- Wie kann ich die involvierten Emotionen und Stressreaktionen bewältigen und trotz der Anstrengungen gesundheitsförderlich für mich selbst und meine Schülerinnen und Schüler handeln, damit wir leistungsfähig bleiben?

2. Alte Schwächen und Schlüsselfragen der Bildungsqualität von Lehrpersonen

„Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden,
verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt
und durchgeführt ist nicht beibehalten!“
K. Lorenz

Die tradierten Bildungs- und Prüfungsformate wie Fachliteratur, Vorlesungen, Seminare, Referate, Workshops, mündliche Prüfungen oder Klausuren leisten sehr heterogene Beiträge zur Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Sie stehen inzwischen unter substanzieller Kritik. Die Vielfalt der notwendigen Kompetenzen und ihr komplexes Zusammenspiel in konkreten Interaktionen können so nicht vermittelt werden, schon gar nicht bis zur Performanz-Reife. Das Zitat von K. Lorenz verweist auf die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke. Der dominante Redeanteil von Lehrpersonen im Unterricht wurde einmal mit folgenden Worten als unerwünschte Folge der Lehr-Lernformate während der Ausbildung erklärt: „Künftige Lehrerinnen und Lehrer lehren so, wie sie gelehrt wurden, und nicht, wie man ihnen empfohlen hat zu lehren!“ Bestenfalls kommt es bei vielen Bildungsformaten zu einer fraktionierten Steigerung von Teilkompetenzen *entweder* im Bereich Wissen bzw. der Theorievermittlung, *oder* im Bereich Haltung, *oder* im Bereich von Verhaltensregeln. Diese münden nicht einfach in einer professionellen Performanz mit Selbstwirksamkeitserfahrungen. Schlimmer noch: Ungeeignete Vermittlungsmethoden fördern eine Lehr-Lern-Illusion (Müller, 2013; Weinert, 1998) bei den Ausbilderinnen und Ausbildern und den lernenden Lehrpersonen.

Betrachten wir einige Probleme und Schwächen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung etwas genauer. Wir enden jeweils mit einer Schlüsselfrage, die alle bisherigen und künftigen Angebote für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – so auch die nachfolgend beschriebenen Trainings – beantworten sollten.

Bezug zur bisherigen Handlungsregulation: Lehramtsstudierende wie berufserfahrene Lehrpersonen haben für die meisten Interaktionssituationen spontane Reaktionsmuster. Es geht nicht einfach darum, neue Handlungsalternativen separat zu erproben, sondern darum, die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation zu reformieren und die neuen Optionen hier einzugliedern. Wirksames Veränderungslernen muss die bisherigen Reaktionsgewohnheiten einschließlich ihrer Nebenwirkungen bewusstmachen und professionalisieren. **Schlüsselfrage:** Wie greifen die Bildungsangebote die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation der Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen auf, um diese zu verändern?

Situierung: Das Handeln von Lehrkräften entsteht im jeweils wahrgenommenen situativen Kontext. Die Hoffnung, dass exemplarisch gelernte Schlüsselkompetenzen automatisch situationsübergreifend angewendet werden, erweist sich als Illusion. Vielmehr muss Lehrer- und Lehrerinnenbildung an die Handlungsregulation in spezifische Situationen andocken. **Schlüsselfrage:** Wie sichert ein Bildungsangebot den Bezug zu den Anwendungssituationen?

Bedarfsorientierung: Lehrer- und Lehrerinnenbildung wird allzu oft „auf Vorrat“ ohne Bedarfsklärung vermittelt. Die Indikation für ein bestimmtes Lernziel, das mit einem entsprechenden Bildungsformat zu erreichen ist, ist aber für die Wirkung von Lehrer- und Lehrerinnenbildung entscheidend. Denn dasselbe Defizit im Lehrerhandeln kann durch höchst verschiedene Probleme zustande kommen und aufrechterhalten werden: Im einen Fall fehlt es z. B. an bestimmten Kompetenzen, im anderen Fall an der geeigneten Situationsanalyse oder an der Handlungsbereitschaft. Um kompetent und nebenwirkungsbeusst zu handeln, brauchen Lehrkräfte neben dem Fachwissen und der Fachdidaktik besondere Fähigkeiten in der beruflichen Selbstregulation. Dazu zählen nach Schaarschmidt (2018) Selbstkompetenzen, wie sich täglich neu zu motivieren und langfristige berufliche Ziele zu verfolgen sowie Kompetenzen im Zeitmanagement, in der Fähigkeit positive Erlebnisse im Berufsalltag wahrzunehmen und zu genießen und in der Emotions-, Stress und Belastungsregulation sowie umfangreiche sozial-kommunikative Kompetenzen. Alle diese Fähigkeiten und die damit verbundenen Handlungsbereitschaften sind alltäglichem Verschleiß unterworfen. Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrpersonen müssen von Problemen im Anwendungsprozess her konzipiert werden. **Schlüsselfrage:** Welche Rolle spielen im jeweiligen Bildungs-Format Bedarfsanalysen, damit professionelle Lehrerbildung am jeweils „wunden Punkt“ ansetzen kann?

Transferverlust: Ein zentrales Problem jeder Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist der Transferverlust von der Vermittlungs- und Erwerbssituation im didaktisch geschützten Raum (Universität, Studienseminar oder Seminarhotel) bis hin zur Anwendungssituation, z. B. der Performanz im Klassenzimmer, im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder

Schülerinnen oder Schülereltern, mit unwiderrufbaren Konsequenzen für alle Beteiligten. Ein gefragter Trainer spricht von der „Weiterbildungslüge“ (Gris, 2008) und bezweifelt die Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen zur Verbesserung der Interaktions- und Bildungsqualität prinzipiell. **Schlüsselfrage:** Wie schaffen Bildungsangebote den Brückenschlag vom Erwerbs- zum Anwendungslernen?

Absicht-Praxis-Illusion: Ein weiteres Problem liegt darin, dass Personen ihre Verhaltensabsicht oft mit ihrem tatsächlichen Handeln und seinen Effekten verwechseln. Argyris und Schön (2008) unterscheiden zwischen der behaupteten Handlungstheorie, nach der jemand zu handeln glaubt und der Theorie, die man aus seinem praktischen Handeln ableiten kann. Professionelles Handeln muss sich aber an den Wirkungen messen und nicht an guten Absichten. Dies verweist auf die Notwendigkeit von Schüler-, Eltern- und Kollegenfeedback für gezielte und nachhaltige Weiterbildung. **Schlüsselfrage:** Wie organisieren die Bildungsangebote feedback-gesteuerte Weiterbildung zur Bedarfsklärung und Erfolgsmessung?

Deprofessionalisierungsprozesse: Jede Schule ist auch ein Ort für unerwünschtes Lernen. In manchen Schulen bzw. Klassen fehlt es an Wertschätzung und wertschätzender Kritik, in anderen mangelt es an wechselseitigem Feedback, an Mitverantwortung und Mitbestimmung. Die Folge ist bei Lehrkräften wie bei Schülerinnen und Schülern nicht nur eine Gewöhnung an diesen Interaktionsstil, sondern auch ein Übungsmangel in diesen wichtigen Kompetenzen. Oft führt das Defizit an effektiver Emotionsarbeit bzw. Stressregulation zu Interaktionsproblemen. Die Schule ist eine Stressgemeinschaft, in der man laufend auch ungünstige Bewältigungsstrategien trainiert. Lehrpersonen brauchen deshalb nicht nur eine Sensibilisierung für unerwünschtes Lernen, sondern auch Lernmethoden und Strukturen, die diese Prozesse wirksam kompensieren. **Schlüsselfrage:** Wie sensibilisieren Bildungsangebote für riskante Lernprozesse im Berufsalltag und fördern Strukturen und Prozesse, die in den Schulen das konstruktive Veränderungslernen stärken?

Nachhaltige Anwendungssicherung: Neues Verhalten von Lehrpersonen konkurriert mit alten Verhaltensgewohnheiten besonders dann, wenn das Verhalten der Interaktionspartner und -partnerinnen zunächst gleichbleibt. Deshalb brauchen nachhaltige Weiterbildungsformate eine Rückfallerkennung und -prophylaxe. **Schlüsselfrage:** Welche Gelingens- und Nachhaltigkeitsbedingungen erfordern und berücksichtigen professionelle Bildungsangebote im Schulalltag?

Die genannten Schlüsselfragen gelten für Aus- und die Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sind im Prinzip von allen Wirkungsverantwortlichen zu klären, d.h. von den Bildungsanbietern, den lernenden Lehrpersonen, den Schulleitungen und Kollegien vor Ort und schließlich den Kultusministerien, die die Zeitgefäße für effektive Weiterbildung bereitstellen müssen. Etablierte Bildungsformate sollten sich dieser Pflicht ebenso unterziehen wie neue Angebote.

3. Qualitätskriterien professioneller Lehrkraft-Trainings

Wie unterscheiden sich Lehrkraft-Trainings von anderen Bildungsformaten wie Vorlesungen und Seminaren, von der Lektüre von Büchern, von Diskussionen und von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen? Wie überbrücken sie die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungslücke?

Früher wurden Trainings in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung als fremdgesteuerte „Abrichtung“ reflexiver Subjekte, als unvereinbar mit der Kultur universitärer Bildung und wegen des hohen Zeit- und Personalbedarfes abgelehnt. Inzwischen wird der Begriff „Training“ einseitig positiv und undifferenziert für alle Bildungsangebote verwendet, die eine wirksame, langfristige und kontrollierte Verbesserung von Lehrkrafthandeln für sich in Anspruch nehmen.

Gegen diesen inflationären Wortgebrauch scheint es sinnvoll, die Qualitätskriterien von Lehrkraft-**Trainings** kurz zu umreißen, an denen sich die ATUS-Projekte der folgenden Kapitel orientieren. Letztlich muss jede Maßnahme, die bei der Bildung von Lehrpersonen verwendet wird, ihre Änderungstheorie zwischen Erwerbs- und Anwendungserfolg sowie die eingesetzten Wirkfaktoren erläutern und deren Effekte durch geeignete Evaluationen überprüfen.

Begriffsklärung: Ein Training ist das systematische Üben zusammenhängender Teilkompetenzen in der Handlungsregulation für relevante Anwendungs-Situationen. Das Üben wird intensiviert durch die Anleitung und das Feedback eines Trainers oder einer Trainerin bzw. einer Peergroup von Trainingsteilnehmenden oder Interaktionspartner und -partnerinnen sowie durch entsprechende Selbstreflexion (Maier, 2018).

Trainings sind aktivierende Lernformate mit einer auf die Ziele und den Anwendungsbereich abgestimmten Trainingstheorie und Trainingsdidaktik. Für die fachgerechte Durchführung brauchen Auszubildende eine spezielle Schulung. Daher sollten Trainingskonzepte im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Trainer und Trainerinnen zur fachgerechten Durchführung entsprechender Maßnahmen ausbilden bzw. Trainingsmanuale für deren professionelle Umsetzung entwickeln (Jürgens & Krause, 2013; Sieland & Heyse 2010).

Folgende Merkmale kennzeichnen professionelle Trainings und sind zugleich spezifische Antworten auf die o.g. Schlüsselfragen:

- Trainings basieren auf einer Indikation, d. h. auf einem möglichst diagnostizierten Bedarf, den sie durch Ihre Ziele und Methoden wirkungsvoll bedienen.
- Sie definieren Kriterien zur Überprüfung des Lernerfolges, z. B. Stärkung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsfertigkeiten sowie von Maßnahmen zur (Selbst-) Evaluation der Lernfortschritte.
- Die Trainingsmaßnahmen orientieren sich an einer zugrundeliegenden Trainings- und Änderungs-Theorie mit möglichst evidenzbasierten Wirkfaktoren. Für tiefgreifende Veränderungen mentaler Modelle ist ein realitätsnahes problembasiertes

Trainieren einschließlich der kognitiv-emotionalen Belastung wie in der Anwendungssituation notwendig, bei der Wissensvermittlung und Anwendungsaufgaben ineinandergreifen.

- Die Trainingsmaßnahmen werden zeitlich, inhaltlich und methodisch abgestimmt auf die Ziele in prototypischen Anwendungssituationen. Das Training sollte nicht nur in der Erwerbssituation, sondern überwiegend in echten Anwendungssituationen stattfinden.
- Um den Transfer zu sichern, ist es erforderlich, dass die Erwerbs- und die Anwendungssituationen möglichst ähnlich sind. Ein exemplarisches Beispiel für realitäts- und anwendungsnahe Trainings ist der Einsatz von Videographie (Weber, Prilop, Glimm & Kleinknecht, 2018). Zum einen können dabei kritische Situationen und Handlungsbeispiele ausgewählter Akteure reflektiert und Wahrnehmungsfertigkeiten trainiert werden. Zum anderen kann auch die eigene Handlungspraxis per Videokontrolle auf Lernfortschritte und Selbstwirksamkeitserfahrungen hin untersucht werden.
- Die Trainingsmaßnahmen beinhalten alle Teilkompetenzen, die für die erfolgreiche Performanz in bestimmten Situationen erforderlich sind. Dabei ist der individuelle Trainingsbedarf der Teilnehmenden gemäß ihrer gewohnheitsmäßigen Handlungsregulation und deren Nebenwirkungen zu berücksichtigen.
- Der Lern- und Anwendungserfolg wird aus Selbst- und Fremdsicht evaluiert, um valide Selbstwirksamkeitserfahrungen aufzubauen.

Mit Blick auf die professionelle Handlungsregulation genügt es nicht, einfach Kompetenzen zu trainieren, denn damit fördert man nur die Verfügbarkeit bzw. die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Handlungs**optionen**. Man trainiert letztlich nur einen Werkzeuggebrauch, nicht aber unter welchen Umständen diese oder jene Option vorzuziehen ist. Verhaltenswirksame Trainings sollten darüber hinaus die Handlungsregulation in konkreten Situationen fördern. Diese entscheidet über die finale Handlungsqualität bzw. Performanz der Lehrperson. Im Zuge ihrer Handlungsregulation versucht die Lehrperson die Situation zu analysieren und ihre Kompetenzen und Ressourcen unter mehr oder weniger günstigen inneren und äußeren Bedingungen für mehr oder weniger bewusste Ziele einzusetzen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob der Person unter dem Realitätsdruck überhaupt alternative Handlungsoptionen zu ihren bisherigen Reaktionsgewohnheiten einfallen. Erst dann stellt sich die Frage, ob die Person sich die Optionen unter den gegebenen Bedingungen zutraut und vor allem ob sie diese für zielführend hält.

Diese Handlungsregulation wird gesteuert durch mehr oder weniger bewusste Imperative (versuche möglichst xxx und vermeide möglichst yyy). Dabei gilt es, die eigenen Intentionen, die der Interaktionspartner und -partnerinnen sowie die professionellen Normen zu bedenken, die Verfügbarkeit der eigenen Kompetenzen und Ressourcen und die potenziellen Effekte verschiedener Handlungsalternativen zu berücksichtigen.

Hier spielen die Unsicherheitstoleranz der Person, potenzielle Fehleinschätzungen, aktuelle Stimmungen und Tagesform, der Drang, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, und vieles mehr eine wichtige Rolle. Schon im Erwerbsprozess von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen geht es daher um eine performanznahe Didaktik.

Betrachten wir abschließend ein gelungenes Beispiel für die hier angesprochenen Qualitätskriterien wirksamer Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Kliebisch und Ludden (2018) haben ein Kompetenz-**Training** vorgelegt, das die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation direkt adressiert. Sie konfrontieren angehende Lehrkräfte mit dem Erleben und Verhalten einer Beispiel-Lehrperson in 15 stress- und folgenreichen Praxissituationen. Die Trainingsteilnehmenden einigen sich zunächst auf eine Problemsituation mit dem höchsten Trainingsbedarf. In der jeweiligen Fallanalyse werden systematisch fünf Bearbeitungsschritte kooperativ trainiert. Sie zielen auf die Verbesserung der Prozessqualität in der jeweiligen Handlungsregulation. Darüber hinaus vermitteln diese Schritte Methodenkompetenz in der kollegialen Beratung und können als nachhaltiges Trainingsformat in der Schule etabliert werden.

- a) **Situationsklärung:** Was ist passiert? Wie verhält sich die Hauptperson? Welche Folgen hat das? Wie beurteilen die anderen Trainees die Situation? Welche von deren Auffassungen stehen mir selbst nahe oder liegen mir fern?
- b) **Erklärung und Verständnis:** Was steckt hinter dem Verhalten der Akteure im Fallbeispiel? Wie erklären die Trainees, warum die Akteure in der Beispielsituation tun, was sie tun? Welche dieser Auffassungen hilft mir selbst, eigene und fremde Verhaltensweisen besser zu verstehen?
- c) **Sammlung von Lösungsmöglichkeiten:** Was kann die Beispielperson tun, um die Situation erfolgreich zu meistern? Auf welche Verhaltensregeln kommt es in dieser Situation besonders an? Welche Lösungsvorschläge der anderen Trainees sind mir selbst neu, kommen für mich infrage, wären günstiger als meine spontanen Reaktionsgewohnheiten?
- d) **Umsetzungsschwierigkeiten:** Welche Schwierigkeiten können bei der Anwendung auftreten und wie können diese gemeistert werden? Welche Effekte und Nebenwirkungen errahnen die anderen Teilnehmenden und welche Möglichkeiten zur Nachsteuerung bieten sich bei unerwünschten Handlungsfolgen?
- e) **Selbstreflexion und Selbstbeauftragung:** Welche Gedanken der anderen sind für mich neu, bezogen auf die ersten vier Schritte? Was waren meine blinden Flecke? Welche alternativen Drehbücher möchte ich per Vorstellungsübung trainieren und mit meinen bisherigen Gewohnheiten vergleichen? Worauf will ich in ähnlichen Fällen besonders achten? In welchen Situationen könnte ich die neuen Alternativen aktiv erproben, und was würde mich von der Anwendung abhalten?

Trainings wie dieses konfrontieren die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation im Erleben und Verhalten mit begründeten Alternativen auf der Basis berufsethischer Erlebens- und Verhaltensregeln. Damit fokussieren sie die interne Verarbeitung und die Prozessqualität der Regulation von Lehrkraftverhalten.

Zurück zum Titel: Wir haben den Professionalisierungsauftrag von Lehrer- und Lehrerinnenbildung mit vielfach beklagten Schwächen konfrontiert und gezeigt, dass der Brückenschlag zwischen der Vermittlung, dem Erwerb der Kompetenzen und deren Anwendung eine Nagelprobe für alle Maßnahmen professioneller Lehrer- und Lehrerinnenbildung dargestellt.

Wenn es gelingt, die gewohnheitsmäßige Handlungsregulation der Lehrpersonen zu professionalisieren und zugleich strukturell abgesicherte professionelle Lerngemeinschaften in der Schule einzurichten, dann steigt ihr Wirkungsgrad erheblich. Vermutlich kann es nur dann einen spürbaren „Ruck“ im Sinne einer Qualitätsoffensive Lehrer- und Lehrerinnenbildung geben, wenn erstens alle eingangs genannten wirkungsverantwortlichen Stakeholder eigene Entwicklungsschritte gehen (und dies nicht nur von den anderen Beteiligten fordern), zweitens diese Entwicklungsschritte gebündelt und aufeinander abgestimmt werden, und drittens die Ergebnisse transparent gemacht und evaluiert werden. So kann die Vermittlungs-Erwerbs-Anwendungs-Lücke zum Wohle aller Beteiligten in der Schule überbrückt werden.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2008). *Die lernende Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied: Luchterhand.
- Gris, R. (2008). *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In *Pädagogik. Leben*, 2/2015, S. 7–11.
- Jordaan, L., Eckert, M., & Tarnowski, T. (2016). Kollegiale Beratung als blended-coaching Instrument. IN *e-Beratungsjournal.net*, 1(1).
- Jürgens, B., & Krause, G. (Eds.) (2013). *Professionalisierung durch Trainings?* Aachen: Shaker
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken – Langsames Denken*. München: Siedler Verlag.
- Kliebisch, U.W. u. Ludden, F. (2018): *Kompetenz-Training für Lehrerinnen und Lehrer. 15 Praxissituationen erfolgreich meistern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Maier, G. W. (2018). Training. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/training-50429/version-273648>
- Müller, A. (2013). *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. Bern: hep verlag
- Schaarschmidt, U. (2018) Vorwort. In Kliebisch, U.W. u. Ludden, F. (2018): *Kompetenz-Training für Lehrerinnen und Lehrer. 15 Praxissituationen erfolgreich meistern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Sieland, B., Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Glimm, K., & Kleinknecht, M. (2018). Video-, Text- oder Live-Coaching? Konzeption und Erprobung neuer Formate der Praktikumsbegleitung. In *Herausforderungen Lehrer_innenbildung*. Im Druck
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber, & W. Weidinger (Eds.), *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (pp. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.